

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS  
INSTITUTO DE FILOLOGÍA

---

REVISTA  
DE  
DIALECTOLOGÍA  
Y  
TRADICIONES POPULARES



TOMO I

CUADERNO PRIMERO

MADRID, 1995

# Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid <sup>1</sup>

Todos los seres (...) son su propio pasado, presente y futuro. La diferencia radica en el grado en el que son conscientes de este hecho y en el modo en el que se relacionan con él <sup>2</sup>.

## 1. EL PROBLEMA

Abordaré en este estudio la relación entre algunos de los patrones institucionales de codificación del tiempo en dos contextos escolares de la ciudad de Madrid, y las nociones acerca del tiempo que sostienen sus alumnos. Consideraré que el tiempo, como dimensión de la experiencia, es un elemento básico en la estructuración de la realidad social <sup>3</sup>. El propósito es analizar los diferentes modos en los que tal dimensión se convierte en objeto de atención, y por tanto en tema relevante para los estudiantes de estos dos centros. Al afrontar este problema, la presunción fundamental de partida es que las escuelas occidentales son instituciones *orientadas hacia el futuro* <sup>4</sup>; en ellas se pretende que los alumnos se relacionen con el tiempo según dos reglas generales. En primer lugar, han de tener el deseo y la capacidad de acometer proyectos a largo plazo; en segundo lugar, se espera de ellos que, al emprender dichos proyectos, estructuren su propio tiempo de una manera autónoma.

---

<sup>1</sup> Agradezco a los profesores José Luis García (Universidad Complutense) y Harry F. Wolcott (Universidad de Oregon) sus comentarios durante la preparación de este escrito; al profesor Honorio Velasco (UNED) y a mi compañero, Francisco Cruces, su colaboración continua y su discusión de los supuestos básicos de la investigación general en la que se produjo este trabajo. Un informe completo de esa investigación se encontrará en Ángel DÍAZ DE RADA, *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* (Madrid: Siglo XXI, en prensa).

<sup>2</sup> B. ADAM, *Time and social theory* (Philadelphia: Temple University Press, 1990), p. 154.

<sup>3</sup> A. GIDDENS, *The constitution of society* (Berkeley: University of California Press, 1984).

<sup>4</sup> G. SPINDLER, «The Transmission of Culture», *Education and Cultural Process* (Prospect Heights: Waveland, 1987), pp. 303-334.

Estos dos requerimientos suponen que los alumnos, como agentes sociales, han de tener una *relación especial* con la noción de tiempo. En este marco, el tiempo es visto como un elemento constitutivo de la identidad social de los sujetos: una entidad que ha de ser manejable en el núcleo mismo de las expectativas individuales; una entidad, por decirlo así, intrínseca a la construcción de la individualidad, y no meramente una condición externa de la experiencia. Expresado en los términos de los estudiantes, la escuela espera de ellos que «tengan el tiempo en sus manos»; y no solamente que consideren que «la vida se compone de una serie de etapas».

En este sentido, las instituciones escolares animan a los sujetos a creer en el ideal de que los seres humanos están *dotados* de tiempo, es decir, invitan a pensar que se trata de seres que poseen un pasado y un futuro al margen de las constricciones condicionales y concretas del presente. De manera significativa las escuelas aspiran a conformar una imagen del tiempo similar a la que describiera Veblen en su ensayo sobre la clase ociosa<sup>5</sup>: el tiempo se concibe como una *propiedad* de los sujetos (en el doble sentido de «cualidad» y «pertenencia») y no como una mera contingencia de sus experiencias.

Lo que trataré de ilustrar aquí es que esta aparente abstracción puede fundamentarse sobre prácticas institucionales acerca de la noción de tiempo. Más aun, mi propósito es mostrar cómo esta relación ideal entre el sujeto y el tiempo se construye de un modo óptimo por medio de la traducción de las condiciones temporales de la experiencia en símbolos de tiempo, es decir, en «formulaciones tangibles (...) que se hallan fijadas a formas perceptibles»<sup>6</sup>. Estas formulaciones tangibles hacen posible la producción de prácticas sociales *concretas* que contribuyen a cimentar la consideración del sujeto como un *agente activo* en relación con la estructuración del tiempo<sup>7</sup>.

Con el propósito de ilustrar estas ideas me serviré de dos series de datos. Por una parte, describiré brevemente algunos rasgos llamativos del entorno institucional, que sugieren la existencia de formas diversas de codificación simbólica del tiempo colectivo y que se dan, en parte, al margen de la ordenación académica e instrumental de las actividades escolares. Por otra parte, analizaré una serie de redacciones individuales que aportarán información sobre las nociones acerca del tiempo de los alumnos de los dos centros.

---

<sup>5</sup> Th. VEULEN, *Teoría de la clase ociosa* (México: Fondo de Cultura Económica, 1963 [1899]).

<sup>6</sup> C. GEERTZ, *The interpretation of cultures* (New York: Basic Books, 1973), p. 91.

<sup>7</sup> Ver J. LAVE, *Cognition in practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989).

Con la exposición de estas dos series de datos no pretendo establecer una argumentación causal, sino simplemente mostrar la concurrencia de los indicadores en relación con el tema que nos ocupa. Podría ser pertinente preguntarse por la incidencia de los diversos contextos sociales de nuestros alumnos en la configuración de sus esquemas individuales; y en efecto, un estudio de este tipo habría de ser complementado con la investigación de los esquemas de los alumnos en otros entornos institucionales, y en particular en el entorno familiar. Mi punto de vista es que una concepción que parta de una visión integrada de dichos contextos será más fructífera que la perspectiva de traducir la vida social en «factores» institucionales reduciendo los diversos contextos a «influencias independientes» sobre la experiencia de las personas<sup>8</sup>. En este sentido, es preciso plantearse el problema de la *articulación* entre los contextos, una articulación que comienza fraguándose en el proceso de reclutamiento institucional. Mi sospecha en este punto es que existe una relación global entre las estrategias educativas de los núcleos familiares y las configuraciones normativas de los centros escolares en lo que se refiere a su «oferta» de regulación formal de las condiciones temporales de la experiencia. Desde este punto de vista, la pregunta clave no es ya ¿quién (y con qué peso) determina tal o cual visión del tiempo, si la familia o la institución?; sino también, ¿cómo puede explicarse la concurrencia de las familias y los contextos escolares a los que aquéllas se dirigen estratégicamente? No se trata solamente de averiguar la incidencia *independiente* de la familia y la escuela en la producción de las disposiciones y las cogniciones de los agentes, pues tomada aisladamente, esta cuestión parece asentarse sobre un falso problema; sino de preguntarse por los mecanismos de reclutamiento de las escuelas que, en relación con las demandas familiares, dan cuenta de la *interdependencia* de estos dos contextos socializadores.

## 2. LAS INSTITUCIONES

Los datos proceden de dos instituciones escolares de la ciudad de Madrid y se centran en el ciclo de Bachillerato y COU. Como reconoce el Ministerio en el marco de la actual Reforma del Sistema Educativo<sup>9</sup>, este ciclo ha venido siendo considerado sustancialmente como una vía de

---

<sup>8</sup> Ver P. BOURDIEU, J. C. CHAMBOREDON y J. C. PASSERON, *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos* (Madrid: Siglo XXI, 1973).

<sup>9</sup> M.E.C., *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

acceso para alcanzar la Universidad más que como una fase terminal de la carrera escolar. En consecuencia, se ha supuesto —y éste es el caso en nuestros dos centros— que los estudiantes que se matriculan en 1.º de BUP han de estar lo suficientemente «motivados» hacia el logro académico como para permanecer un mínimo de cuatro años en la institución escolar antes de ser acreditados para acceder a la educación universitaria.

Denominaré a mis instituciones «Colegio» e «Instituto»<sup>10</sup>. El Colegio es un centro católico, privado, cuya cobertura educativa recoge el ciclo escolar completo desde el jardín de infancia hasta el COU. Más del 70 por 100 de los alumnos matriculados en BUP entraron en el centro durante la primera etapa de EGB; es decir, en sus propios términos, son «del Colegio de toda la vida». Muy próximo a uno de los centros neurálgicos de negocios de la ciudad, el Colegio es ampliamente considerado —tanto desde dentro como desde fuera— como «uno de los mejores centros» en términos de prestigio. La mayoría de los padres se sitúa en el rango medio-alto de la escala ocupacional. En torno a un 45 por 100 de las madres trabaja fuera de casa como profesionales liberales o como empleadas de cuello blanco, y el 79 por 100 de los padres se distribuye en tres categorías: profesionales liberales, que constituyen la porción más numerosa, y directivos o propietarios de empresas.

Por su parte, el Instituto es una escuela del Estado. Su oferta se limita a los niveles de BUP y COU, con arreglo a la discontinuidad formal entre

---

<sup>10</sup> Aunque el uso de estas etiquetas podría sugerir que me interesa poner el acento en la comparación entre enseñanza privada y enseñanza pública, sería un error tomar estos dos casos como prototipos de una realidad que es más compleja de lo que cabe en esta dicotomía. Hay, sin embargo, una cierta intención de recoger, mediante los rótulos que usan los propios agentes institucionales para referirse a sus respectivos centros, una *imagen global* de estos dos tipos de enseñanza. Esta imagen opone la estrategia familiar que reconoce el valor *genérico* de la educación pública a aquella otra que busca en la educación un valor *distintivo*, asociado a instituciones concretas que demandan un coste económico relativamente alto (Ver C. LERENA, «Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión», en M. FERNÁNDEZ ENGUIA (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid: Akal, 1986, pp. 331-372). En la medida en que esta dualidad es asumida por mi investigación, puede decirse que el argumento comparativo se asemeja bastante al procedimiento de construcción de *tipos ideales* planteado por Weber en 1922 (M. WEBER, *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica, 1984). Debo reconocer que el efecto generalizador que produce esta clase de estrategia me disgusta. En principio, no hay nada en mis datos que lleve a pensar en una distribución de los centros escolares españoles de enseñanza media según dos categorías globales. La intención central de mi planteamiento es, más bien, *ilustrar* dos realizaciones concretas del ideal del tiempo implícito en la organización escolar formalizada. El propósito es, pues, *sugerir*, y no tipificar. A pesar de ello, no veo modo alguno de escapar por completo a la trampa de los tipos en un estudio de estas características.

la educación primaria y la educación secundaria que caracteriza al sistema público. El centro se halla enclavado en un barrio tradicionalmente obrero del sur de la ciudad. A pesar de que algunos de los problemas del barrio son vistos por los vecinos como cuestiones de «marginalidad», es importante dejar claro que el Instituto no es un centro para gente marginal, y que los padres de los alumnos no tienen en perspectiva ningún tipo de *integración* social. Situados en el rango medio-bajo de la escala ocupacional, sus expectativas se orientan fundamentalmente hacia la consecución de una *movilidad* social ascendente; y por tanto, sus actitudes hacia la experiencia escolar concuerdan con una aceptación de la legitimidad de los procedimientos educativos de la institución, aceptación que se expresa a veces de forma contradictoria. En contraste con el Colegio, más de un 85 por 100 de las madres trabaja en casa, y más del 65 por 100 de los padres se dedica a trabajos cualificados de cuello azul, trabajos no cualificados; y empleos de cuello blanco.

Como casos ilustrativos de dos orígenes ocupacionales diferentes, nuestras dos instituciones ejemplifican la relación entre reproducción social y éxito escolar que ha sido ampliamente documentada en un buen número de sociedades occidentales<sup>11</sup>, entre las que se encuentra la española<sup>12</sup>. Para ofrecer un indicador en este sentido, baste decir que los estudiantes del Instituto afrontan la cifra endémica de un 20 por 100 de repetidores por aula durante los dos primeros cursos del bachillerato, mientras que en el Colegio este índice no alcanza el 3 por 100. En correspondencia con los estudios citados anteriormente, nuestros dos casos ilustran una vez más la contribución del proceso educativo a la producción y reproducción de las diferencias ocupacionales.

Paralelamente a estas características distintivas, hemos de destacar un aspecto que merece especial atención en el contexto de un análisis de las creencias y las prácticas sobre el tiempo. Perteneciente a una antigua orden religiosa, el Colegio se halla en vinculación con una *tradición local*. Así lo expresaba en una entrevista el coordinador del ciclo de bachillerato: «tenemos un estilo, una tradición educativa; los padres lo saben y pagan

---

<sup>11</sup> Ver P. BOURDIEU y J. C. PASSERON, *La reproducción* (Barcelona: Laia, 1981); R. COLLINS, *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación* (Madrid: Akal, 1989); T. HUSEN, *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje* (Madrid: Paidós-MEC, 1986); Ch. JENCKS, *Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* (New York: Basic books, 1972); P. WILLIS, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Madrid: Akal, 1988 [1977]).

<sup>12</sup> Ver C. LERENA, *Escuela, ideología y clases sociales en España* (Barcelona: Ariel, 1986); M. FERNÁNDEZ ENGUIITA, *La escuela a examen* (Madrid: Eudema, 1990).

por ello». En contraste con la construcción de una identidad social asociada a una tradición local, los alumnos del Instituto comparten con el conjunto de los ciudadanos españoles una *historia pública*. La diferencia fundamental es que la existencia de una tradición local otorga a los padres y a los alumnos del Colegio un sentido de continuidad relevante entre el pasado y el futuro, en la medida en que el tiempo se codifica en símbolos concretos y prácticas simbólicas que pretenden representar a una comunidad duradera. La participación social en dicha comunidad posibilita la relación constructiva entre los sujetos y el tiempo: codificado en los términos de una tradición local, el tiempo viene a convertirse en un aspecto cercano y concreto de la identidad social del sujeto.

Por otra parte, los alumnos y los padres del Instituto se relacionan con la institución como ciudadanos universales. Desde esta perspectiva, la institución escolar se concibe como una estructura que obedece directamente a los principios organizativos del Estado. Hay una historia escrita que ha de ser aprendida en las aulas y en los libros de texto, pero la memoria formal de la institución no es sensible a la vida local de la escuela. También existe un futuro encarnado en las promesas de movilidad ascendente, pero se trata de un sueño vago (y universal) que implica una discontinuidad esencial en relación con las experiencias del pasado.

No se trata, por otra parte, de que en el Instituto se carezca de tradiciones en el sentido de prácticas sociales establecidas. Es decir, el Instituto, como cualquier institución humana, puede ser descrito mediante el trazado de un conjunto de pautas y procesos reiterados en las rutinas de la organización. En este sentido, los agentes del Instituto operan en un contexto de costumbres. Lo que no se da en el centro son los elementos cognitivos necesarios para que la costumbre se convierta en un sentido relevante de continuidad colectiva, ese sentido que sirve de fundamento a la experiencia sociocéntrica delimitando mediante símbolos concretos el patrimonio de un espacio y un tiempo comunes. Es la *valoración* que los agentes sociales hacen de este patrimonio sociocultural el elemento clave que a mi juicio cabe destacar para distinguir la idea de una tradición a la que ningún grupo social puede escapar (tradición como costumbre)<sup>13</sup>, y la idea de una tradición *distintiva* que se construye y se reconstruye por el ejercicio más bien intencional que los agentes realizan sobre los símbolos locales<sup>14</sup>. Se trata de la diferencia entre un tiempo social considerado por los agentes como un marco exterior a la construcción de la experiencia

---

<sup>13</sup> Ver E. SHILS, *Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1981).

<sup>14</sup> Ver E. HOBBSAWM y T. RANGER (eds.), *The invention of tradition* (New York: Cambridge University Press, 1983).

y un tiempo social que se produce en dependencia de las acciones constructivas de los propios sujetos que lo viven <sup>15</sup>.

Como veremos, la codificación escolar del tiempo en tradiciones locales parece facilitar una relación constructiva entre los agentes sociales y el tiempo, pues éste puede ser entonces concebido como un asunto práctico.

### 3. LA PRÁCTICA CON LOS SÍMBOLOS TEMPORALES Y EL TIEMPO COMO ESTRUCTURA OBJETIVA

En el contexto de los fines del sistema escolar, la pregunta fundamental es la siguiente: ¿reconoce el agente que las acciones de los sujetos son relevantes para la estructuración del tiempo; o por el contrario la estructuración se contempla como una condición dada del marco institucional, como una contingencia que se considera independiente de las acciones de los sujetos?

En todas partes las escuelas establecen un marco para la organización del espacio y el tiempo. Es intrínseco al carácter burocrático de las escuelas en tanto que dispositivos instrumentales para la instrucción académica el hecho de que limiten la relevancia de las acciones individuales en la estructuración de las configuraciones espaciales y temporales. Por definición, el concepto de la escuela occidental universalista implica una contradicción entre el ideal del sujeto autónomo que construye las condiciones básicas de su experiencia, y la tendencia a la imposición de esas condiciones en la estructura instrumental y disciplinaria de la organización. No obstante, algunas escuelas (entre las que se encuentra el Colegio) se resisten a esta tendencia general de un modo bastante paradójico. Otorgan a los sujetos un marco para operar con el tiempo, no por medio de concesiones a su capacidad para modificar las configuraciones instrumentales del contexto académico, sino interponiendo un segundo

---

<sup>15</sup> Desde mi punto de vista, la clave para comprender esta diversidad de experiencias en relación con el tiempo social se apoya en el grado en que las instituciones engloban bajo su dominio de acciones sociales distintivas la acción de los sujetos particulares. La existencia de un tiempo social que es considerado por el agente como una construcción humana, producida y reproducida en el marco de una identidad distintiva, es así resultado de la implicación del agente en las rutinas que identifican a la institución. Sin llegar a los extremos de coerción que se dan en las instituciones totales (Ver E. GOFFMAN, *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires: Amorrortu, 1984), la visión constructiva del tiempo se ve facilitada allí donde las instituciones *absorben* hasta donde pueden las acciones y las relaciones de la vida social de los agentes.

orden institucional que es relativamente autónomo con respecto al orden universalista. Situado relativamente al margen de los requerimientos instrumentales implicados en las tareas de instrucción y evaluación, este segundo orden concede a los sujetos la oportunidad de afrontar el proceso de la estructuración del tiempo de un modo *simbólico y expresivo*.

La paredes del vestíbulo principal y los corredores de las dos primeras plantas del Colegio están decoradas con cuadros que contienen las fotografías de los alumnos que, año tras año, han superado el último curso del ciclo escolar. A lo largo del tiempo, cada generación ha sido congelada en la memoria física de la institución como una prueba concreta de continuidad. Los niños pequeños que asisten a los primeros cursos de EGB apuntan sus dedos hacia las fotografías para reconocer y señalar a sus antepasados escolares. En algunos casos las fotos son tan sólo representaciones anónimas, pero es posible que los alumnos encuentren a sus padres y parientes en los cuadros. Más del 10 por 100 de los estudiantes actuales del bachillerato, ante la cuestión *abierta* «Escribe brevemente la razones por las que estudias en este Colegio», declaran haber tenido algún pariente de alguna generación anterior en el centro. De este modo, los cuadros ligan la sucesión de las generaciones en el contexto local de la escuela con su sucesión en el contexto más próximo de la familia. Estas representaciones refuerzan un sentido de continuidad entre el pasado y el futuro, en la medida en que los agentes han de realizar un acto de reconocimiento de los ancestros que tuvieron éxito como modelos de su propio porvenir. Apuntar los dedos hacia estos símbolos de tradición es una *toma de posición* en una línea proyectada: «Desde el primer día sabes que todo el Colegio está organizado para que llegues a COU y lo apruebes», comentaba un alumno de Segundo de BUP mientras narraba la historia de su vida.

En 1992 el Colegio celebró su primer centenario. Durante los últimos dos años el centro había emprendido grandes reformas en sus servicios y equipamiento con vistas a prepararse para el acontecimiento. El coordinador de bachillerato explicó así, en una entrevista, el significado de la renovación: «con todo esto queremos decir que tenemos cien años, pero también se trata de un mensaje de reforma para el futuro». Aunque acontecimientos como éste sólo suceden una vez a lo largo del siglo, indican de una forma muy clara la existencia de una sensibilidad hacia el tiempo colectivo como rasgo de la identidad social. Traducido al lenguaje de una tradición local, el tiempo se convierte en algo susceptible de cobrar forma en el terreno de las acciones simbólicas. Mientras que las fotografías estáticas de las paredes exigen de los agentes una toma de posición en la línea del tiempo instituido, la dinámica de los rituales que trabajan el

tiempo demanda de ellos acciones de *construcción y reconstrucción* del tiempo colectivo <sup>16</sup>. La celebración del centenario del centro es un ejemplo paradigmático porque implica por completo al orden institucional; cada año, no obstante, los estudiantes de todos los niveles académicos celebran masivamente su propia renovación del tiempo por medio de festivales parcialmente organizados y patrocinados por los coordinadores escolares, la dirección y la asociación de padres.

En el Instituto, un tímido anuncio colgado en las puertas de entrada por una agonizante asociación de alumnos invitaba a la gente a asistir a la fiesta de fin de curso. Entre 1986 y 1990 el eslogan fue el mismo: «Ven con nosotros y olvida tus suspensos». En este caso, la fiesta no posee un apoyo formal organizativo procedente de los niveles superiores de la administración del centro. La decisión de asistir a la celebración implica generalmente una sensación contradictoria de desvinculación de las estructuras espaciales y temporales de la escuela: los alumnos que acuden se dan cita en el Instituto, beben cerveza, y usualmente se marchan a otras partes a continuar la diversión. Realizada al margen de la organización jerárquica de la escuela, la fiesta de fin de curso no incluye expresiones *formales* en relación con la vuelta a las clases en el curso siguiente. Por otra parte, no hay en el Instituto ningún otro acto que implique una estructuración simbólica de un tiempo local. En este marco, el tiempo fluye conformándose a una dimensión universalista, determinando el ritmo y la sucesión de las actividades programadas para cumplir los objetivos instrumentales de la institución. Los sujetos del Instituto tienden a considerarse a sí mismos *dentro* de la corriente objetiva de un tiempo regulado por un orden externo. Mientras que en el Colegio se produce una *práctica* con los símbolos locales del tiempo, en el Instituto los agentes se relacionan con él como con una estructura *objetiva*.

Las reflexiones de los párrafos anteriores no implican que en el Colegio los estudiantes posean una imagen homogénea y perfectamente definida de sí mismos como agentes constructivos de su propio tiempo. Puesto que buscan una instrucción académica regulada por un curriculum generalizable, se hallan *también* en la corriente de un tiempo universal; y en consecuencia la imagen de una estructura temporal que funciona al margen de las acciones de los agentes es, entre ellos, una imagen pro-

---

<sup>16</sup> Ver E. R. LEACH, *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos* (Madrid: Siglo XXI, 1978); V. W. TURNER, *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure* (Chicago: Aldine, 1969); H. VELASCO (ed.), *Tiempo de fiesta* (Madrid: Tres-Catorce-Dieciséiete, 1982); H. VELASCO, «Sugerencias para una comprensión de la cultura como memoria», *Antropología*, 8 (1994), pp. 123-138; J. L. GARCÍA, «Celebraciones y conmemoraciones», *Antropología*, 8 (1994), pp. 113-121.

minente. Nuestros datos, sin embargo, apuntan hacia la idea de que podemos encontrar diversas nociones sobre el tiempo que son específicas o marcadamente dominantes en cada institución. Y estas nociones, desde mi punto de vista, son decisivas para interpretar cómo la organización colectiva de las experiencias prácticas con el tiempo puede traer consigo diferencias sutiles, pero significativas, en la construcción de las identidades y disposiciones individuales. Como ilustra McDermott, una Antropología de la Educación desarrollada en el universo aparentemente homogéneo de las sociedades occidentales ha de prestar atención a las «pequeñas diferencias» que son responsables de las distinciones socialmente pautadas<sup>17</sup>.

#### 4. NOCIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL TIEMPO Y EL AGENTE

En los próximos veinte minutos quiero que hagáis una redacción. Puede ser todo lo larga que queráis. La redacción tiene que referirse a un tema general: «Vuestro proyecto de vida». Podéis centraros en vuestro proyecto como estudiantes, como profesionales, o en vuestras relaciones sociales. Escribid sobre las cosas que consideréis interesantes en relación con este tema. ¿Qué estrategias utilizaréis para conseguir determinados objetivos? ¿Qué obstáculos pensáis que os vais a encontrar? Algunas personas piensan que su futuro es lo que ocurrirá en el próximo minuto, otras en el próximo año, y otras en los próximos ochenta años. Podéis usar la visión del futuro que deseéis. La principal instrucción para hacer esta redacción es que desarrolléis vuestras propias ideas: lo que vosotros consideréis importante es importante para mí.

Esta tarea fue encargada en el aula a los alumnos de bachillerato de los dos centros. Los datos que se expondrán en las páginas siguientes proceden de dos muestras que incluyen 280 redacciones elaboradas por los alumnos del Colegio en el curso 1988-89, y 275 redacciones realizadas por los estudiantes del Instituto en el curso 1987-88<sup>18</sup>. La riqueza de la

<sup>17</sup> R. McDERMOTT, «Achieving School Failure: an Anthropological Approach to Illiteracy and Social Stratification», en G. SPINDLER (ed.), *Education and Cultural Process* (Prospect Heights: Waveland, 1987), pp. 173-209, p. 174.

<sup>18</sup> En el Instituto, esta tarea se realizó como parte de un programa de orientación escolar desarrollado por el gabinete psicológico en el que presté servicios como ayudante. En el Colegio la tarea tuvo un carácter especial, y fue realizada, en las palabras con las que fui presentado a los alumnos por el coordinador de bachillerato, «por una persona que está haciendo su tesis doctoral y viene aquí para recoger una información que también será útil para nosotros». He expuesto en otra parte la importancia de estas diferencias en el proceso de producción de los datos y en la configuración del rol del investigador (A. DÍAZ DE RADA, *op. cit.*). Lo que es importante destacar aquí es que las expectativas que los alumnos pudieron haber tenido sobre la utilización de las redac-

información que aportaron los alumnos ha sido desgranada mediante una estrategia de análisis de contenidos<sup>19</sup>. Me centraré aquí en la exploración de las relaciones que los estudiantes parecían concebir entre sus acciones y la estructuración del tiempo.

La consigna de la tarea inducía a los alumnos a escribir acerca de su futuro. Para manejar este problema algunos estudiantes siguieron una estrategia particular: dotar al tiempo o al futuro de formas concretas por medio de expresiones metafóricas explícitas. Así, algunos alumnos concibieron el futuro como un *punto problemático asociado a una toma de decisiones* en el transcurso del ciclo vital proyectado («El futuro empieza al adquirir independencia de los padres»); para otros, el futuro fue la *consecución o la representación del éxito* («El futuro es la culminación de una persona»); aun otros se lo representaron como una *forma de capital*, como la condensación de una inversión en tiempo valorable («Los economistas tienen futuro»); finalmente, en algunas redacciones se recurrió a *frases hechas*, como la que personifica al tiempo diciendo de él que «no perdona».

Las redacciones ofrecen también un espacio para jugar de maneras más abiertas con las nociones de tiempo. Sin llegar a cristalizarse en expresiones metafóricas explícitas que concretan las nociones de tiempo y futuro, estos enunciados reflejan implícitamente un sentido de *trayectoria* basado

---

ciones por parte del investigador y de la institución fueron similares en ambos centros. En ambas instituciones *se pidió* a los estudiantes que se pusieran en relación con un *problema*. En consecuencia, la relevancia de la tarea para los estudiantes ha de ser comprendida en el contexto de las demandas institucionales: en este artículo no diré una sola palabra sobre las nociones de tiempo que los alumnos pudieran sostener fuera del contexto de la escuela. Los datos del Instituto proceden de los cursos de 2.º de BUP y COU, los del Colegio de 1.º, 2.º y 3.º de BUP; una vez más en este caso, la pragmática de la investigación me llevó a romper con el sueño científico de una muestra perfectamente compensada.

<sup>19</sup> Ver P. BARDIN, *Análisis de contenido* (Madrid: Akal, 1985). El análisis persiguió describir un diagrama cualitativo de los contenidos en ambas instituciones y su distribución social con arreglo a cierto número de variables. Aparte del estudio sobre las nociones de tiempo, el análisis de contenido incluyó la construcción de esquemas para cada uno de los siguientes encabezamientos generales: (a) estudio de las fórmulas con las que los estudiantes expresan sus inclinaciones laborales y de estudios; (b) esquemas dominantes sobre el ciclo vital que se proyectan en las redacciones; (c) análisis de los modos en los que las actividades instrumentales se vinculan conceptualmente con las relaciones sociales; (4) nociones acerca de la experiencia escolar (puntos de vista sobre los profesores, las asignaturas, los exámenes, las rutinas instrumentales de la organización, etc.); (5) valores. El análisis que ofrecemos en este texto ilustra con algún detalle el procedimiento específico seguido para el análisis de los materiales originales.

en un esquema por el que se asume que el tiempo posee una forma longitudinal y direccional<sup>20</sup> («Veo mejor los años más cercanos»). Tanto las metáforas explícitas como este segundo tipo de expresiones proveen al alumno de un marco de referencia en el que articular una reflexión que hace posible el ejercicio de una toma de postura positiva, más o menos activa, en relación con su participación en la estructuración del tiempo. Por decirlo así, estos enunciados reflejan algún tipo de solución al problema de afrontar la *dimensión proyectiva, abstracta y desconocida* sobre la que se les pide una elaboración escrita. Por medio de la retórica de estos enunciados, los alumnos afrontan la tarea partiendo de una atribución de relevancia al problema que se les plantea, y en consecuencia tiene cabida para ellos el desarrollo del trabajo en los términos exigidos por el investigador. La Tabla I desarrolla el análisis de este tipo de contenidos en el epígrafe (A).

En el epígrafe (B) las expresiones reflejan un sentimiento básico de incertidumbre que parece incapacitar al alumno para dotar de un significado concreto a las nociones de tiempo y futuro en la experiencia proyectada. Aunque pudiera pensarse que también en este caso operan metáforas implícitas sobre el tiempo, la toma de postura del sujeto indica la inclinación de mantenerse al margen del ejercicio de la tarea. Si en el extremo de las tres metáforas explícitas podríamos hablar de un polo de concreción que otorga al agente la posibilidad de una práctica conceptual con la noción de tiempo, en este extremo podríamos hablar de un polo de abstracción que deja al sujeto inerte ante esa posibilidad: en esta situación, el tiempo es sólo tiempo y el agente se ve impotente para arrojar alguna luz sobre él. Básicamente, la incertidumbre de las expresiones consignadas en el epígrafe (B) toma forma de dos maneras. Por una parte, se traduce en un simple sentido de irrelevancia ante la ejecución de la tarea («El futuro es incierto. Es inútil hablar de él»); por otra parte, se encarna en la expresión de un sentimiento negativo, una confesión de miedo o de dificultad ante el ejercicio propuesto («Me da miedo hacerme mayor»).

Los enunciados que aderezan a la noción de tiempo con alguna forma de *retórica* (epígrafe A) nos permiten analizar la variedad de esquemas sobre la relación entre las acciones del agente y la estructuración del tiempo; por el contrario, los enunciados que expresan solamente incertidumbre indican ya, por sí mismos, que el alumno, lejos de concebir una relación constructiva entre sus acciones y la estructuración de los esquemas temporales, prefiere reservarse cualquier idea que pueda sugerir dicha

<sup>20</sup> G. LAKOFF y M. JOHNSON, *Metáforas de la vida cotidiana* (Madrid: Cátedra, 1984).

TABLA I.

## CLASIFICACIÓN DE PROPOSICIONES DEL INSTITUTO Y DEL COLEGIO

*(La Tabla recoge la variación cualitativa de los contenidos en el Instituto (Ins) y en el Colegio (Col), independientemente de que un mismo contenido pueda ser enunciado por más de un alumno).*

- (A) Atribución de relevancia a la tarea mediante la expresión de una retórica del tiempo.
- A.1. La relación entre la línea del tiempo y las acciones del agente es ambigua.
- A.1.1. El tiempo se considera como un flujo continuo que va desde el presente hacia el futuro. Tanto el agente como el ambiente situacional pueden dar forma al futuro, pero el papel de cada entidad en ese proceso de conformación permanece inespecífico.
- (Ins) -En el presente se modela el futuro-.
- (Ins) -Pensando en que todo esto es una utopía para una persona de mi condición, con el tiempo se van corrigiendo fallos y escalando peldaños-.
- (Col) -Lo que espero es que el futuro se vaya aclarando conforme pasen los años-.
- (Col) -Lo que puede ocurrir desde ahora hasta entonces puede cambiar mis objetivos-.
- A.1.2. Se atribuye al tiempo una cierta estructura, en la medida en que puede ser contemplado en perspectiva. La acción del agente es visual o posicional. En este sentido el agente guarda distancias en relación con la perspectiva del tiempo.
- (Ins) -El futuro está a muy pocos pasos-.
- (Ins) -El futuro está lejano-.
- (Ins) -El futuro está relativamente cerca-.
- (Ins) -El futuro que nos espera...-
- (Col) -El futuro está delante de nosotros cuando nos queremos dar cuenta-.
- (Col) -El futuro no está muy lejos-.
- (Col) -Nos vamos acercando cada vez más a la carrera-.
- (Col) -Tengo lejos el futuro profesional-.
- (Col) -Veo lejano el futuro-.
- (Col) -A veces veo el futuro cerca y a veces lejos-.
- (Col) -Los jóvenes vemos el futuro rosa y un tanto negro-.
- (Col) -El pasado es ya inalcanzable-.
- (Col) -Los jóvenes lo vemos todo muy lejano-.
- (Col) -Veo mejor los años más cercanos-.
- (Col) -Desconozco mi futuro inmediato, pero veo el de dentro de siete u ocho años-.
- A.1.3. El tiempo carece de estructura o segmentación. Existe, sin embargo, una relación conceptual entre el tiempo y el agente, pero no se mencionan acciones concretas por parte de este último.
- (Ins) -Es preciso tener un mañana...-
- (Ins) -Con el tiempo sabré si ejerceré o no la carrera-.
- (Ins) -Los economistas tienen futuro-.
- (Col) -El futuro sólo podrán alcanzarlo algunos-.
- (Col) -El tiempo no perdona-.
- (Col) -El futuro está en relación con las situaciones que uno puede vivir-.
- (Col) -El futuro es la culminación de una persona-.
- (Col) -Cuanto más maduro se es, se ve más claro el futuro-.
- A.2. Existe un reconocimiento de la relevancia de la relación entre las acciones del agente y la conformación de la línea del tiempo.
- A.2.1. El agente construye la línea del tiempo por medio de acciones continuas.
- (Ins) -Lo que actualmente estoy haciendo va encaminado a...-
- (Col) -Día a día vamos realizando nuestro futuro-.
- (Col) -Todo lo que haga ahora se verá en el futuro-.
- (Col) -El futuro depende de cómo vivamos el presente-.

- A.2.2. La longitud de proyectos que se ligan a programas institucionales (como carreras, períodos de trabajo, etc.) se considera como un recurso informativo para que el agente tome decisiones acerca de su uso del tiempo.  
 (Ins) -De aquí a tres años se va a abrir un hospital en Soria...  
 (Ins) -Telecomunicaciones es demasiado larga para que yo pueda hacerla.
- A.2.3. Se entiende que el futuro, como punto decisional, puede llegar de un modo inesperado. Esta situación de incertidumbre se contrarresta con una actitud activa por parte del agente, del que se supone que ha de estar al tanto de los acontecimientos.  
 (Ins) -Hay que estar atento, el tiempo pasa volando-.  
 (Col) -El futuro aparece poco a poco; habrá que resolverlo poco a poco-.  
 (Col) -El tiempo corre y el futuro está chungo; haré lo posible-.  
 (Col) -Estos tiempos van a la velocidad de la luz. Hay que pensar en ello-.  
 (Col) -Hay que estar despierto. Ya estás en el futuro-.  
 (Col) -Mi futuro es el infinito: siempre estoy pendiente de él-.  
 (Col) -El futuro está presente, hay que moverse-.  
 (Col) -El futuro está a la vuelta de la esquina: hay que espabilarse-.  
 (Col) -Hay que tener en cuenta que el futuro es dentro de cinco minutos-.  
 (Col) -Si no te fijas, el futuro se te echa encima-.  
 (Col) -El tiempo apremia. Hay que espabilar.
- A.2.4. Las acciones del agente se contemplan como decisivas en relación con la conformación del futuro.  
 (Col) -Llegar con el mejor tiempo ayuda a triunfar-.  
 (Col) -Cada uno va transformando el futuro-.  
 (Col) -El futuro es una prueba difícil que hay que superar-.  
 (Col) -Tengo el futuro en mis manos-.  
 (Col) -No aprovecho la adolescencia porque pienso y vivo en el futuro-.  
 (Col) -No creo en el futuro, sino en la planificación-.  
 (Col) -Por repetir he perdido dos años, ahora tengo que aprobar todo a la primera-.
- A.3. La línea del tiempo es básicamente una línea instituida, estructurada en su mayor parte al margen de las acciones del agente.
- A.3.1. El tiempo se contempla como una secuencia de puntos críticos o etapas. El alumno menciona las posiciones o actitudes adecuadas que el agente ha de adoptar en relación con esos puntos y etapas.  
 (Ins) -Con quince años soy un poco pequeño para plantearme la vida-.  
 (Ins) -A nuestra edad es difícil saber escoger-.  
 (Ins) -Lo que yo sea vendrá determinado por lo que pase en los próximos dos años- [Un alumno de 2.º de BUP].  
 (Ins) -Cuando tenga diez o doce años más sabré lo que quiero-.  
 (Ins) -El día de mañana llegará al terminar mis estudios-.  
 (Ins) -A nuestra edad nadie puede tener una idea exacta de lo que va a ser el día de mañana-.  
 (Ins) -Soy demasiado joven para decidir-.  
 (Ins) -De ahora a los veinticinco años van a pasar los años más importantes que van a fijar mi persona-.  
 (Ins) -Mientras estás estudiando la carrera tu futuro no está fijado-.  
 (Ins) -Después de BUP y COU llega un momento en el que tienes que decidir tu propio futuro-.  
 (Ins) -Quiero casarme sobre los 21 [-a su debido tiempo]-.  
 (Ins) -No quiero tener hijos muy joven-.  
 (Ins) -Tengo que trabajar en un plazo de [x] años-.  
 (Ins) -Hay que independizarse [a una determinada edad]-.  
 (Ins) -Espero terminar la carrera con veinticuatro o veinticinco años-.  
 (Ins) -La juventud es una edad para disfrutar de la vida-.  
 (Ins) -Tengo que conseguir mis objetivos antes de los 30 años-.  
 (Ins) -Antes de ir a la mili me gustaría dejar terminada esta etapa de mi vida-.  
 (Ins) -En el paso del COU a la Universidad hay que empezar a enfrentarse al mundo real-.

- (Col) -El futuro empieza desde que terminas EGB.
- (Col) -El futuro es lo que me puede pasar en los próximos diez años.
- (Col) -Mi futuro empieza este año- [Referido a la elección de optativas al término de 2.º de BUP].
- (Col) -El futuro empieza al adquirir independencia de los padres.
- (Col) -El futuro empieza al enfrentarnos a la universidad.
- (Col) -El futuro es cuando haya que escoger carrera.
- (Col) -El futuro empieza al acabar la carrera.
- (Col) -El futuro empieza a los dieciocho años, cuando tienes tu propia libertad.
- (Col) -Ahora comienza el futuro como estudiante- [Referido a la elección de optativas al término de 2.º de BUP].
- (Col) -No es futuro lo que voy a pasar con mis padres como estudiante.
- (Col) -Mi futuro es cuando me vea estudiando una carrera.
- (Col) -Sin haber hecho COU y Selectividad es pronto para hablar del futuro.
- (Col) -Mis planes son a un año y medio vista: un futuro más lejano no me preocupa- [Un alumno de 3.º de BUP].
- (Col) -No me planteo el tiempo que transcurre mientras realizo la carrera.
- (Col) -A mi edad me considero una persona con poca experiencia y muchos años por delante.
- (Col) -Mi perspectivas empiezan al terminar el COU.
- (Col) -Ahora es pronto para hablar del futuro.
- (Col) -Cuanto más me acerque al final de mis estudios, más concienciado estaré del esfuerzo a realizar.

A.3.2. El tiempo se considera como una estructura de etapas objetivas, sin referencia alguna a las acciones del agente.

- (Ins) -Creo que la vida tiene etapas, fases.
- (Ins) -La vida se compone de etapas sucesivas.

(B) Conceptualización del tiempo como un marco de incertidumbre que elimina la relevancia concedida a la tarea.

B.1. La incertidumbre se traduce en un sentimiento de irrelevancia a la hora de afrontar la tarea de escribir la redacción.

- (Ins) -Como no soy futurólogo no sé qué poner en esta redacción.
- (Ins) -No hay que pensar en estas cosas, las circunstancias pueden variar en el futuro.
- (Ins) -¿Quién sabe lo que ocurrirá dentro de 15 años?.
- (Ins) -Que ocurran o no las cosas es cosa del destino.
- (Ins) -No sé lo que vendrá dentro de unos años, mejor ni pensarlo.
- (Ins) -Hay gente que piensa en estas cosas, y en muchas ocasiones el futuro les depara lo contrario a lo que ellos habían pensado inicialmente.
- (Ins) -Quizás el día anterior a mi futuro te sepa contestar.
- (Col) -El futuro es incierto. Es inútil hablar de él.
- (Col) -El futuro es incierto: no sabemos lo que nos espera.
- (Col) -El futuro depende de muchas variantes. Más vale no pensar en él.
- (Col) -Vivo en el presente. El resto no me importa.
- (Col) -Dentro de mí no hay futuro. Puedo pensar muchas cosas y no hacer ninguna.
- (Col) -El futuro ya llegará. ¿Para qué ocuparse de él?.
- (Col) -Esto no tiene importancia. El futuro está siempre muy condicionado.
- (Col) -Lo que diga no interesa. El futuro ofrece cosas nuevas. Para eso es el futuro.
- (Col) -Sólo hay presente y pasado.
- (Col) -No me gusta hacer predicciones muy sólidas.

B.2. El alumno expresa un sentimiento negativo acerca del futuro o acerca de la tarea propuesta, una confesión de miedo o de dificultad.

- (Ins) -Es difícil planear el futuro.
- (Ins) -Me da miedo hacerme mayor.
- (Ins) -Es difícil saber lo que seré de mayor.
- (Ins) -Es muy difícil exponer un proyecto de vida.

relación. Por una parte, la retórica direccional del tiempo (se concrete o no en metáforas explícitas) se refiere a la realidad de una línea instituída; y exige el ejercicio de una relación proyectada entre la construcción de esa línea y las acciones del sujeto. Por otra parte, las expresiones de incertidumbre reflejan automáticamente una mayor preocupación por el presente: el futuro no tiene forma alguna. Estas expresiones indican definitivamente una relación no-constructiva entre el agente y el tiempo, puesto que implican una comprensión del mismo como una condición completamente externa e incontrolable de la experiencia. La relación constructiva posibilitada por el uso de formulaciones retóricas posee, no obstante, diversos grados y matices. La Tabla I recoge el *corpus* completo de los enunciados según una clasificación cualitativa realizada sobre las expresiones procedentes de los dos centros.

De entre las expresiones que abordan el problema con algún tipo de retórica sobre el tiempo o el futuro, cabe destacar, en primer lugar, aquéllas que conciben la relación entre la estructuración del tiempo y las acciones del agente de una manera ambigua (apartado A.1. de la tabla I). Por una parte, es posible dar cuenta en este apartado de formulaciones en las que es imposible decidirse de un modo analítico por un protagonismo del agente o del ambiente situacional en la configuración del tiempo y su aprovechamiento (apartado A.1.1.). Se trata de proposiciones que revisten una forma impersonal («En el presente se modela el futuro»), o de enunciados en los que los sucesos proyectados sobre el ciclo vital permanecen sin aclaraciones contextuales sobre el papel del agente («Lo que puede ocurrir desde ahora hasta entonces puede cambiar mis objetivos»). Por otra parte, tenemos un conjunto de declaraciones en las que el agente expresa una acción posicional, algo así como una toma de perspectiva (apartado A.1.2.) («A veces veo el futuro cerca, a veces lejos»). Estas proposiciones indican de una forma clara la utilización de una comprensión direccional de la experiencia temporal, por cuya mediación el emisor de la redacción opera activamente reconociendo la existencia de una secuencialidad sobre cuyos contenidos, sin embargo, no se pronuncia con determinación. El apartado A.1.3. recoge un tercer tipo de proposiciones que sugiere la existencia de una relación ambigua entre la estructuración temporal y la participación del agente. En ellas se indica la existencia de algún vínculo conceptual entre las dos categorías en el que no se especifica la necesidad de recurrir a acciones determinadas para dotar de forma al futuro proyectado («El futuro sólo podrán alcanzarlo algunos»).

El apartado A.2. recoge las expresiones que abordan del modo más radical el reconocimiento de una relación constructiva entre las acciones

del sujeto y la constitución del tiempo. En este caso, puede ser que el escritor de la redacción reflexione sobre la importancia de sus acciones en la configuración continua de los acontecimientos («Lo que actualmente estoy haciendo va encaminado hacia...»); o que exprese su conocimiento sobre la existencia de programas temporales institucionales de los que sacará algún partido, cuando menos, informativo («Telecomunicaciones es demasiado larga para que yo pueda hacerla»); o que, como en el ejemplo que sigue, se plantee, usualmente de manera normativa, la necesidad de una actitud de expectación de cara a la realización de las acciones oportunas («El futuro está a la vuelta de la esquina: hay que espabilarse»); o, finalmente, que exprese sin ambages la relación decisiva entre su actividad y la conformación del tiempo por venir («Tengo el futuro en mis manos»).

En contraste con las proposiciones del apartado A.2., las incluidas en el apartado A.3. suponen que el tiempo es, ante todo, una línea instituida que se halla estructurada en gran medida al margen de las acciones del agente. Estas expresiones toman la forma de un planteamiento cognitivo que conduce al escritor de la redacción a tomar posiciones normativas (y por tanto generalizables) ante la estructura dada de un ciclo vital institucional ordenado en fases, edades, y otras unidades preestablecidas. Dicho de otro modo, el sujeto opera aquí reconociendo la actitud o la conducta prescrita que ha de acompañar a una etapa determinada de la vida. Mientras que las proposiciones presentadas en el apartado anterior otorgaban una primacía a la acción del agente en la estructuración del tiempo, las proposiciones incluidas en este epígrafe hacen hincapié en el reconocimiento de un tiempo ya estructurado. He distinguido en este bloque aquellas expresiones en las que hay alguna referencia al agente, por muy indirecta que sea («En el paso del COU a la Universidad hay que empezar a enfrentarse al mundo real»; «El futuro empieza al adquirir independencia de los padres»); de aquellas otras en la que no se hace mención alguna del agente, y el escritor, en su papel de sujeto de la enunciación, se limita a formular una descripción del ciclo vital en la forma de una serie de etapas objetivas («Creo que la vida tiene etapas, fases»).

La Tabla II expresa por una parte las proporciones de respuesta en el conjunto de la muestra con arreglo a cada una de las categorías representadas en la Tabla I, y por otra parte los valores de significación estadística de las diferencias de proporciones en los dos centros. A pesar de la exigua representación cuantitativa de los contenidos pertenecientes a algunos apartados menores, el N de la muestra permite destacar algunas diferencias en las proporciones con un elevado nivel de confianza. Como puede apreciarse en la Tabla II, la representación cuantitativa en lo que se refiere a los dos apartados globales (A: atribución de relevancia a la tarea me-

TABLA II.  
ANÁLISIS DE SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA DE LAS DIFERENCIAS  
DE PROPORCIONES EN LAS MENCIONES DE LOS CONTENIDOS  
EXPRESADOS EN LA TABLA I

Contenido	Proporción de alumnos que lo expresan		Valor del estadístico de contraste (z) y probabilidad de error (p)		
	(Ins.) N=280	(Col.) N=275			
(A)	0.22	/	0.21	z = 0.29	
A.1.	0.03	/	0.09	z = -2.98	p <= 0.01
A.2.	0.01	/	0.08	z = -3.99	p <= 0.001
A.3.	0.18	/	0.07	z = 3.91	p <= 0.001
A.1.1.	0.017	/	0.011	z = 0.60	
A.1.2.	0.014	/	0.073	z = -3.42	p <= 0.001
A.1.3.	0.011	/	0.015	z = -0.42	
A.2.1.	0.004	/	0.007	z = -0.48	
A.2.2.	0.007	/	0	z = 1.39	
A.2.3.	0.004	/	0.047	z = -3.22	p <= 0.001
A.2.4.	0	/	0.029	z = -2.87	p <= 0.01
A.3.1.	0.175	/	0.069	z = 3.81	p <= 0.001
A.3.2.	0.007	/	0	z = 1.39	
(B)	0.07	/	0.07	z = 0	
B.1.	0.050	/	0.07	z = -0.95	
B.2.	0.021	/	0	z = 2.41	p <= 0.02

Se considera el valor de  $p \leq 0.02$  (es decir, una probabilidad de error menor o igual que el 2 por 100 en la estimación de la diferencia de proporciones) como un indicador de significatividad estadística (diferencia en los datos no debida al azar).

NOTA.—Las proporciones parciales no tienen por qué sumar la magnitud de sus respectivas globales, pues en el traslado de las respuestas de una categoría parcial a su global se procedió a una eliminación de las respuestas redundantes con arreglo a la global. El sentido de esta reducción es tomar como *unidad* la cantidad de alumnos que mencionan un contenido dado, independientemente de que den varias respuestas ajustadas a un mismo contenido. Así, por ejemplo, un alumno dado pudo escribir dos proposiciones que contando como la misma en la categoría B, contasen como diversas en las categorías B.1. y B.2. En este caso, tendríamos la respuesta de *un alumno* a la categoría B, y la respuesta de *dos alumnos*, respectivamente, a las categorías B.1. y B.2.

dian­te la expresión de una retórica del tiempo, y B: conceptualización del tiempo como un marco de incertidumbre que elimina la relevancia concedida a la tarea) es prácticamente idéntica en los dos centros. Sin embargo, son apreciables algunas diferencias en las frecuencias de los contenidos menores.

En primer lugar, son altamente significativas las diferencias en la distribución de los tres sub-apartados que componen el apartado A. En relación con el Instituto, en el Colegio se producen con mayor frecuencia tanto los contenidos que expresan una relación ambigua entre las acciones del agente y la estructuración del tiempo, como aquellos otros que indican que el escritor concede una relevancia fundamental a las acciones del agente. La hipótesis de que en el Colegio existe un reforzamiento de la visión constructiva de la estructuración del tiempo se ve apoyada porque el valor de confianza con que podemos asegurar estas diferencias entre los dos centros es diez veces mayor en el caso de los contenidos relativos al sub-apartado A.2.; es decir, en contraste con los datos procedentes del Instituto, se percibe con mayor claridad en el Colegio una tendencia a las proposiciones que expresan una relevancia de las acciones del agente en la estructuración del tiempo frente a las que expresan una relación de ambigüedad entre las dos categorías. Por otra parte, la hipótesis cobra razonabilidad en la medida en que los datos se inclinan a ilustrar, también con una alta significación estadística, que en el Instituto se cumple la relación que en este estudio consideramos como conceptualmente *inversa*: los alumnos de este centro tienden producir una respuesta más orientada hacia la consideración de que la línea del tiempo es básicamente una línea instituida, estructurada en su mayor parte al margen de las acciones del agente (A.3.).

Finalmente, si los indicadores referidos al apartado A nos conducen a considerar que los alumnos del Colegio son más propensos a concebir la estructuración del tiempo en los términos de una participación activa por parte del agente, los indicadores incluidos en el apartado B apoyan la idea de que en el Instituto son más frecuentes las expresiones de incertidumbre que van acompañadas de sentimientos negativos de miedo o dificultad ante el planteamiento del problema (B.2.).

## 5. ALGUNAS REFLEXIONES ADICIONALES

Las dos series de datos expuestas en este estudio apoyan la idea de que la codificación institucional del tiempo mediante tradiciones locales ofrece un marco de referencia para la elaboración de una relación

constructiva entre las actividades de los agentes y el proceso de estructuración del tiempo.

Hemos explorado dos tendencias diferentes en la conceptualización de la relación entre el agente y la conformación del tiempo como realidad social, y hemos visto que estas dos tendencias han de concebirse sobre el telón de fondo de una comprensión instrumental del proceso escolar. Dicha comprensión implica la aplicación de una metáfora naturalista a la hora de considerar los procesos sociales de la escolarización. Desde esta metáfora, la escuela es vista como una factoría diseñada para distribuir tanto a los conocimientos como a las personas con arreglo a una estructura económica y sociolaboral determinada<sup>21</sup>. Desde mi punto de vista, el mecanicismo implícito en esta metáfora se amortigua considerablemente cuando se presta atención a las imágenes del tiempo que se ponen en juego por la superposición de los diferentes *niveles de experiencia* que se producen en el campo de la organización institucional<sup>22</sup>.

La codificación instrumental del proceso escolar limita considerablemente la comprensión de una relación práctica y constitutiva entre la estructuración del tiempo y las actividades de los sujetos. Convertido en un parámetro normalizado y naturalizado para la regulación de las actividades académicas, el tiempo de la institución escolar se presenta disociado de su formulación original en los términos de un orden *negociado*. En consecuencia, la vida cotidiana de contextos como el del Instituto (en los que domina esta forma de codificación del tiempo) se cifra en experiencias que niegan o impiden el reconocimiento de la constitución *convencional* de la estructuración del tiempo. Codificada al margen del orden simbólico, la configuración institucional del tiempo, que representa un marco fundamental para la legitimación de las actividades instrumentales cotidianas, pasa a ser contemplada como una condición de la naturaleza.

El caso del Colegio ilustra la interposición de un segundo nivel de codificación temporal, en el que el tiempo viene *simbólicamente* representado en las prácticas y emblemas de una tradición local y autorreconocida. En este nivel de experiencia el sujeto puede concebir el tiempo como un asunto práctico, que se encuentra en relación con la construcción de las representaciones básicas de la colectividad. Por supuesto, también en este caso tiene lugar una codificación naturalizada del tiempo, que viene dada

---

<sup>21</sup> Ver S. BOWLES, y H. GINTIS, *La instrucción escolar en la América capitalista* (Madrid: Siglo XXI, 1985); M. APPLE, *Ideología y currículo* (Madrid: Akal, 1986); M. FERNÁNDEZ ENGUIA, *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo* (Madrid: Siglo XXI, 1990).

<sup>22</sup> Ver B. ADAM, *op. cit.* pp. 164-165.

por los ritmos y períodos que controlan la vida académica desde una justificación instrumental; pero la imagen de un tiempo local proporciona a los sujetos la oportunidad de comprender que el nivel instrumental de la experiencia puede ser subordinado al juego convencional de la legitimidad. Y éste es, quizás, un aspecto fundamental de la contribución de la dinámica interna de las instituciones escolares al proceso de la producción y la reproducción sociocultural: no sólo por medio de una asignación simple de sujetos al patrón estipulado de la división del trabajo, sino por medio de la construcción de disposiciones individuales diversas en lo que respecta a la conformación de las condiciones básicas de la experiencia colectiva.

ÁNGEL DÍAZ DE RADA  
UNED. Madrid

Este artículo investiga los modos en que los alumnos de dos centros escolares de enseñanza media de la ciudad de Madrid sostienen y generan nociones sobre el tiempo. En particular, su objetivo es estudiar las relaciones entre los agentes escolares y la construcción del tiempo como noción socioculturalmente mediada. Para ello se centra en dos series de datos procedentes de ambas instituciones: por una parte, observaciones producidas en el curso de una etnografía más general; por otra parte, un corpus de discurso acerca del tiempo que es sometido a un análisis de contenido.

This paper seeks the ways by means of which the students from two highschools in Madrid hold and generate notions about time. Particularly, the aim is studying the relations between the agents in the school and the construction of time as a socioculturally mediated notion. The paper focuses on two series of data drawn from the institutions: on the one hand, some observations were done in the course of a wider ethnography; on the other, a discursive corpus about time went through a content analysis strategie.